

## ACOTACIONES AL CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN ESCOLAR

*por: Carmen Jiménez*

Tras la publicación, en 1979, del Cuestionario de Adaptación Escolar (CAE) <sup>1</sup> fruto de nuestra inquietud profesional y siguiendo una línea investigadora que cultivamos, presentamos aquí datos referidos a él que ayudan a evaluar su eficacia y clarificar el complejo fenómeno de la inadaptación escolar.

La actitud crítica hacia un problema con hondas repercusiones personales y sociales como es el de la inadaptación escolar y el instrumento que pretende medirla, se inscribe en una concepción evolutiva de la ciencia<sup>2</sup> y del quehacer educativo, que entiende su mejor juez es la reflexión rigurosa. A veces, la rutina, carencia de información y admiración por lo extraño nos lleva, entre otras razones, a continuar con investigaciones y prácticas que no han sufrido, al menos en grado suficiente, este tipo de contraste. Efecto que suele darse en el campo de la orientación educativa.

### 2. Características del CAE

Digamos brevemente que el CAE es un instrumento que pretende medir la adaptación escolar de los alumnos de 8º de EGB, BUP y COU, entendida ésta como "el grado de armonía existente entre las motivaciones y aptitudes fundamentales del alumno y la conducta visible que manifiesta ante las exigencias escolares" <sup>3</sup>, sin prejuzgar el signo de las cualidades personales ni de las demandas escolares. El análisis de las respuestas del alumno, desde su percepción subjetiva de la realidad escolar, es el que permite evaluar el tipo de conductas que se dan en el contexto escolar. Pensando en su utilidad práctica, el CAE selecciona un muestreo de conductas que en conjunto aspira a representar la totalidad del contexto escolar y que a su vez subdivide en áreas para facilitar el diagnóstico y la orientación. De este modo estima cinco parámetros: la adaptación escolar global, la adaptación a los compañeros, la adaptación a los profesores, la adaptación a la metodología del centro y la adaptación al centro como comunidad.

Validado y baremado sobre una muestra de 1.243 alumnos de Madrid capital, representativa de los alumnos de centros estatales y no estatales de clase popular y media, presenta las siguientes características técnicas. Los coeficientes de fiabilidad, por el método de equivalencia racional o de Kuder-Richardson, oscilan entre 0'95 y 0'67 dependiendo entre otras cosas de la longitud de los subtests, siendo veintitrés coeficientes superiores a 0'80 sobre un total de treinta. Su validez concurrente oscila alrededor de 0'70 cuando se toma el *TBA-escolar* como criterio y alrededor de 0'40 y 0'30 cuando se consideran las restantes áreas de esta prueba. Si el criterio es las estimaciones del profesorado, los coeficientes oscilan alrededor de 0'25. Los baremos se presentan diferenciados por sexo y curso.

### 3. El CAE y el rendimiento académico

El estudio más serio realizado con el CAE es sin duda el del Dr. Carrizo Olivares<sup>4</sup>. Su hipótesis general es que de la adaptación escolar del alumno a su centro depende en parte el rendimiento que éste obtiene, hipótesis que operativiza en las cinco siguientes: 1) La adaptación escolar medida a través del CAE correlaciona significativamente con los promedios de notas, con las categorías de rendimiento (establece nueve) y con las calificaciones por asignatura en todos los niveles de la población estudiada. 2) Las correlaciones anteriores no mostrarán diferencias significativas debidas al sexo. 3) Tampoco aparecerán diferencias significativas entre los distintos niveles —cursos— al comparar los resultados de un nivel con los niveles restantes dentro del mismo sexo. 4) La relación entre el CAE y las notas en asignaturas de Ciencias y Letras no presenta diferencias estadísticamente significativas. 5) El subtest tres del CAE, (metodología del centro) y el subtest dos, (relaciones con los profesores), mostrarán una relación mayor estadística y significativa, que los otros subtests al correlacionarlos con el promedio de notas y con las calificaciones por asignaturas.

Estas hipótesis las puso a prueba con una muestra al azar por estratos<sup>5</sup> compuesta de 2.883 alumnos de Madrid capital. 595 de 8º de EGB, 683 de 1º de BUP, 688 de 2º de BUP, 566 de 3º de BUP y 351 de COU. Los resultados confirman la primera hipótesis. El subtest primero del CAE, relaciones con los compañeros, apenas si covaría con el rendimiento, por lo que en lo sucesivo será descartado del análisis salvo en el caso de la quinta hipótesis. En cambio, siempre son significativos los coeficientes que aparecen tanto en el CAE total como en los tres subtests restantes y ello con independencia de la forma en que se operativicen las notas escolares (promedios, categorías, ciencias/letras). Es de destacar que la relación más alta aparece sistemáticamente entre el subtest tres (aspectos didácticos) y el rendimiento siendo significativos al 1x100 la casi totalidad de los coeficientes. Le sigue el CAE total y el subtest dos, relaciones con los profesores. A pesar de su alta significación la intensidad de la relación es moderada, siendo más alta en 8º de EGB y 1º y 2º de BUP que en 3º de BUP y COU.

La hipótesis segunda también se confirma. La relación entre adaptación escolar y rendimiento académico tal y como se operativizan en esta investigación no muestra diferencias significativas cuando se considera el sexo. Aunque se observa la tendencia empí-

rica de una mayor adaptación y relación entre ésta y el rendimiento en el sexo femenino.

La hipótesis tercera se refiere a si la consistente relación observada entre adaptación y rendimiento por sexo y niveles muestra un comportamiento distinto, cuando se procede al análisis por interniveles. Los datos confirman que, en general, la relación es independiente del nivel (curso) de estudio, pues no hay diferencias al comparar los distintos cursos cuando se comparan los coeficientes. Sin embargo, cuando se comparan sólo parejas de coeficientes estadísticamente significativos (la mayoría), hay que hacer algunas puntualizaciones y diferenciar por sexo. Veamos primero los resultados de los varones. En el caso de 8º de EGB no hay diferencias con respecto a 1º y 2º de BUP, pero el fenómeno es menos claro respecto de 3º y COU. En 1º y 2º de BUP no hay diferencias con respecto a los otros niveles. En 3º de BUP y COU no hay diferencias entre ellos ni con respecto a 1º y 2º pero respecto a 8º, aproximadamente la mitad de los coeficientes muestran diferencias significativas.

Respecto a las hembras, se produce alguna variante. Octavo de EGB, 3º de BUP y COU no arrojan ninguna diferencia al compararlas entre si y con los restantes cursos. En cambio 1º de BUP muestra diferencias estadísticamente significativas con la mitad de los coeficientes de 2º de BUP y no lo hace con los cursos restantes. E igual sucede con 2º de BUP. Lo anterior significa una clara tendencia no diferencial, si bien existe una relativa probabilidad de encontrar diferencias entre los varones de 8º de EGB y los de 3º de BUP y COU, por un lado y entre las alumnas de 1º y 2º de BUP, por otro.

También confirma la cuarta hipótesis. La relación entre CAE –asignaturas de letras y CAE– asignaturas de ciencias presenta un comportamiento similar. Las diferencias son meramente aleatorias y la intensidad de la relación entre los subtests del CAE y ciencias/letras es bastante homogénea. Lo que lleva al autor a afirmar que “estos hallazgos pueden servir de antecedentes primarios en el estudio de casos de fracaso escolar, rendimiento insuficiente, deserción, etc. que presenten cualquier perfil de rendimiento expresado en las calificaciones escolares; porque puede estar gravitando en él, significativamente, el fenómeno de la adaptación escolar, expresado como un comportamiento integral frente a la escuela o como manifestaciones particulares en relación con los métodos, los profesores, la disciplina escolar, etc”.<sup>6</sup>

Por último, la hipótesis quinta establece que los diferentes subtests del CAE se relacionan de modo significativamente diferente con el rendimiento. Se acepta con las siguientes precisiones. El subtest tercero, aspectos didácticos, es el que presenta siempre las correlaciones más altas con el rendimiento y tienden a ser estadísticamente significativas con respecto a las correlaciones de los otros subtests. El subtest primero, relaciones con los compañeros, presenta sistemáticamente correlaciones muy bajas con el rendimiento y ofrece por tanto un comportamiento distinto al de los otros subtests. El subtest segundo, relaciones con los profesores, ofrece una relación moderada con el rendimiento al igual que el cuarto, comunidad escolar, y aunque entre ellos no existen diferencias significativas, si aparecen éstas al compararlos con los otros dos subtests.

En resumen esta investigación indica entre otras cosas:

1º) Que existe una relación fuerte y significativa entre la adaptación al centro (CAE-didáctica) y el rendimiento académico y algo menor pero siempre significativa entre la

adaptación escolar global (CAE-total) y el rendimiento en los cursos y población considerada. Esta relación sigue siendo clara pero más baja entre la adaptación a los profesores y a la comunidad escolar y el rendimiento. En cambio es despreciable entre CAE-compañeros y rendimiento. Es por tanto, la percepción de la metodología escolar la que más se relaciona con el rendimiento y donde ofrecen mayor inadaptación.

2º) Que cuando los datos se analizan por cursos escolares, considerando los 19 centros de la muestra, se elevan los coeficientes obtenidos aunque se mantienen las tendencias apuntadas. Ello viene a indicar que de la adaptación del alumno a su centro depende en parte su rendimiento y que aquella y éste no son fenómenos abstractos sino conductas concretas que se explicitan en contextos particulares.

3º) Tanto el sexo como el rendimiento en asignaturas de letras o de ciencias son variables, que no modifican ni la intensidad ni el signo de la relación existente entre adaptación escolar y rendimiento académico.

En otras investigaciones más reducidas y en la práctica orientadora se ha utilizado el CAE relacionándolo con el rendimiento. Así A. del Moral Vico<sup>7</sup> lo aplicó a una muestra al azar de 36 alumnos elegida entre los 186 alumnos de primero de un I.N.B. mixto de Jaén. Al relacionar el CAE total con el rendimiento (promedio de dos evaluaciones), obtuvo un coeficiente de 0'39 claramente significativo a pesar de que el promedio final es una medida más consistente y que se relaciona más con el CAE que el promedio parcial.

Miguel Matesanz<sup>8</sup> lo utilizó con una muestra de 284 alumnos de un Centro de Enseñanzas Integradas de Huesca en su mayoría varones de origen rural en régimen de internado. De ellos 97 estudiaban COU, 99 2º de BUP, 64 F.P.1 y 24 F.P.2. Llevaban entre dos y cuatro años en el centro. Analizó las diferencias en adaptación según curso, especialidad dentro del curso, y años de permanencia en el centro y correlacionó los resultados del CAE con el rendimiento global (promedio de las dos primeras evaluaciones del curso) y por asignaturas específicas (las características de un tipo de estudios). Concluye lo siguiente: Existe una relación bastante clara entre el rendimiento global y la adaptación total (CAE-total) y entre aquel y el CAE-didáctica y menos clara, y errática en cuanto a su significación estadística, entre el rendimiento global y los otros subtests de CAE. El CAE compañeros arroja, como en el primer estudio reseñado, coeficientes despreciables. La relación entre el CAE y el rendimiento en materias específicas es menos consistente. Estas relaciones son más consistentes en los alumnos que llevan cuatro años en el centro que con los que llevan dos, así como en los alumnos de BUP y COU tomados como grupo que en su equivalente de F.P. Por cursos es COU el que presenta la relación más estable entre rendimiento global y CAE y F.P.2 el que menos (para F.P. la prueba no ofrece baremos).

Los años de permanencia evidencian un fenómeno curioso. No facilitan la adaptación escolar, sino que la agravan. Lo que creemos se debe en parte, como sugieren otras aplicaciones, a que la adquisición de los contenidos objetivos requiere el dominio de ciertas técnicas y estrategias que con el paso del tiempo no se van dominando. A relacionarse con las personas aprenden más "espontáneamente" que a enfrentarse con un campo técnico o científico que requiere el dominio de ciertas habilidades básicas<sup>9</sup>. El hecho de

que el grupo de BUP y COU esté más inadaptado que el de F.P., parece confirmar esta hipótesis, pues al fin y al cabo el curriculum de FP es más aplicado.

En una situación distinta aparece de nuevo una clara y fuerte relación entre la adaptación escolar medida por el CAE y el rendimiento, expresado como promedio de las calificaciones del curso. En este caso T. Julian Foj<sup>10</sup> trabajó con una muestra mixta de 24 alumnos de 8º de EGB, que cursaban sus estudios de EGB en un C.N. de pueblo guipuzcoano, en su mayoría hijos de inmigrantes de buen nivel económico y bajo nivel cultural en expresión de la autora. Aunque consideró otras variables, destaquemos aquí que encontró valores de  $r$  que oscilan entre 0'44 (CAE compañeros-rendimiento) y 0'78 (CAE profesores-rendimiento), siendo los restantes de 0'56 y 0'54. El resultado que más sorprende es el coeficiente de 0'44, pues en otros contextos tal relación apenas si aparece.

Por último, M.C. Castellano Quevedo<sup>11</sup> aporta datos que rompen la claridad de esta relación en el caso de los chicos. Trabajó con 34 varones y 41 hembras de 8º de EGB de un C.N. rural de Las Palmas, ubicado en un contexto social bajo. Quizá se deba en parte a que trabajó con muestras muy pequeñas pues dividió a los sujetos en categorías de rendimiento. Al relacionar CAE y rendimiento de las **chicas aprobadas** (entre 5 y 10 puntos;  $n = 17$ ) obtuvo coeficientes que oscilan entre 0'02 con el CAE-compañeros (se mantiene por tanto la tendencia) y 0'74 con el CAE-didáctica siendo de 0'56 (CAE-profesores) y 0'45 (CAE-comunidad) y 0'72 (CAE-total) los demás. Pero con los **chicos aprobados** ( $n = 13$ ) no sólo descienden sensiblemente los coeficientes, sino que se invierte el signo de la relación. A mayor inadaptación mayor rendimiento. En el caso de los **chicos suspendidos** ( $n = 21$ ) aparecen coeficientes bajos en las cinco pruebas, de los cuales tres indican relación inversa entre inadaptación y rendimiento y dos, relación directa. Este fenómeno no se da en el caso de las **chicas suspendidas** ( $n = 24$ ). Bajan sensiblemente los coeficientes (oscilan entre 0'09 y 0'38), pero se mantiene la relación inversa entre rendimiento e inadaptación. No comentamos los datos obtenidos con todas las categorías, porque emplea muestras muy pequeñas, pero curiosamente se repiten las tendencias comentadas para cada sexo.

Aunque lo trataré después, estos resultados pueden deberse también a la no pertinencia de los baremos para la muestra en estudio.

#### 4. El CAE y los hábitos de estudio

Si en el contexto escolar interactúan elementos técnicos y humanos, cabe esperar que el dominio de aquellos por parte del alumno facilite su adaptación a la escuela y, en consecuencia, su rendimiento. En dos situaciones se han relacionado hábitos de estudio y CAE. Julián Foj, en el trabajo citado, obtuvo entre ambas variables coeficientes que oscilan entre 0'81 con el CAE-profesores y 0'38 con el CAE-compañeros. Los restantes son de 0'63 (CAE-total), 0'60 (CAE-didáctica) y 0'71 (CAE-comunidad escolar). La correlación entre rendimiento y hábitos de estudio es de 0'63. Y la correlación entre CAE-profesores y rendimiento, cuando se parcializa el efecto de los hábitos de estudio, es de 0'47 y no de 0'81, como ocurre cuando no se controla esta variable. Igual sucede con la relación entre el CAE-didáctica/rendimiento, cuando se controla matemáticamente el



efecto de los hábitos de estudio. Que el valor del coeficiente pasa de 0'60 a 0'24. Y es que a pesar del peso indudable de los factores afectivos en la adaptación humana, el dominio de la realidad o de parte de ella, por parte de los alumnos les vuelve más seguros. Diríamos que el saber pescar, influye positivamente en el autoconcepto. En este trabajo se aplicó un cuestionario de hábitos de estudio elaborado por la autora, pero que difiere poco de los que se conocen en el mercado.

Al relacionar al CAE con el Inventario de Hábitos de Estudio de Fernández Pozar, Vicente Miedes<sup>12</sup> obtuvo coeficientes de correlación que oscilan entre 0'18 con el CAE-compañeros y 0'82 con el CAE-comunidad escolar, siendo los restantes de 0'77 (CAE-total), 0'72 (CAE-profesores) 0'71 (CAE-didáctica).

En esta ocasión trabajó con una muestra de 39 alumnos de un C. N. de Teruel. Resultados que concuerdan con los anteriores, si bien aquí aparece más clara la escasa relación existente entre las relaciones con los compañeros y el dominio de ciertos hábitos en el estudio.

Queremos resaltar que, aunque en los dos casos comentados la relación más alta no aparece con el CAE-didáctica —pese a ser elevados dichos coeficientes—, es este subtest el que suele presentar mayor relación con el rendimiento y el que en todos los estudios presentan los alumnos mayor inadaptación. Lo anterior vendría a apoyar lo inadecuado de las estrategias docentes utilizadas en las aulas. Valoran más positivamente a los compañeros, a los profesores como personas y a las normas de convivencia del centro, que a los contenidos y exigencias propiamente académicas.

## 5. El CAE y medio socio-cultural

Si a pesar de la homogeneización de patrones que van imponiendo los medios de comunicación social, es cierto aún que el medio rural controla más rápidamente las pautas conductuales de sus miembros, cabe esperar una menor inadaptación en los alumnos procedentes de este medio que en sus equivalentes del medio urbano.

Pérez Gálvez<sup>13</sup> trabajó con una muestra de 102 alumnos urbanos (55 chicos y 47 chicas) y 104 alumnos rurales (53 chicos y 51 chicas) de 8º de EGB asistentes a Colegios Nacionales de los barrios de Córdoba o de municipios menores de 10.000 habitantes. Comparó las medias del CAE atendiendo al medio de pertenencia y al sexo.

No aparecen diferencias significativas en ninguno de los subtests cuando comparan chicos rurales/chicos urbanos. En el caso de las chicas están mejor adaptadas las del medio rural con la excepción del CAE-compañeros y CAE-profesores. Pero además como grupo, las chicas están más adaptadas que los chicos. En el subtest que presenta mayor inadaptación la totalidad de la muestra es en el CAE-didáctica. Y comenta su autor 'En general, los alumnos no tienen problemas con los compañeros ni en las relaciones con sus profesores ni relativamente con la comunidad escolar, sino que los problemas llegan a la hora de enfrentarse con unos contenidos que hay que asimilar'<sup>14</sup>. Y esto, añade, debería hacemos reflexionar pues las disciplinas 'las hacen' en gran parte los profesores.

En este trabajo llamó la atención la diferencia de las puntuaciones del grupo normativo y las de la muestra, siendo aquel más inadaptado. Con la excepción (¿clarificadora?)

En el CAE-didáctica las puntuaciones son similares en ambos grupos y puede aventurarse que esta tendencia, observada en todos los casos, puede deberse a la relativa uniformidad de las prácticas docentes. El control y la presión social e institucional, que desde distintos contextos influyen en el profesorado, puede influir más en el cambio de actitudes que en el de la intervención técnica que requiere además un *saber hacer*.

En otra aplicación del CAE <sup>15</sup> no aparecen diferencias significativas en la adaptación escolar cuando se analiza ésta atendiendo al medio, rural o urbano, y al sexo. Con la excepción del CAE-compañeros en el que los alumnos de la ciudad presentan una inadaptación mayor y significativa. La muestra utilizada era de 60 niños (31 niños, 29 niñas) rurales y 60 urbanos (en igual proporción que la anterior) de 8º de EGB asistentes a Colegios Nacionales de Orense y su provincia. En este caso el grupo normativo está asimismo más inadaptado que la muestra en estudio, apareciendo una vez más la mayor inadaptación de ésta, en el CAE-didáctica (muy próxima a los baremos).

En el trabajo citado de Castellano Quevedo el grupo normativo está más inadaptado que los sujetos estudiados, siendo estas diferencias mayores en el caso de los sujetos aprobados que en el de los suspensos.

## 6. El CAE y la creatividad

En dos ocasiones distintas se han correlacionado pruebas de creatividad y puntuaciones en el CAE. Aunque no se sostiene en términos científicos la afirmación de que los genios han sido siempre grandes inadaptados escolares, qué duda cabe que una organización escolar en términos de vectores rígidos, puede propiciar serias inadaptaciones especialmente en sujetos creativos e inteligentes.

Cardona Andújar <sup>16</sup> aplicó el test de creatividad de Martínez Beltrán y el CAE a un grupo de 27 alumnos (14 chicas) de 8º de EGB asistentes a un Colegio Nacional de un pueblo de Toledo. Entre ambas variables apenas si aparecen relaciones claras por su cuantía y/o signo, tanto si se consideran las puntuaciones globales cuanto si se analizan según los distintos subtest de las pruebas. De treinta coeficientes, diecisiete son menores de 0'09, siete oscilan entre 0'10 y 0'16, y sólo dos arrojan valores superiores a 0'30 (0'37 y 0'35). En cuanto al signo, 10 son negativos apareciendo cinco de ellos, de los seis posibles, entre los subtests de creatividad y el CAE-escuela. Lo que de no ser por lo bajo de la relación (-0'35, -0'03, -0'15, -0'09, -0,015) sugeriría que la creatividad, entendida según la prueba aplicada, encuentra mayores dificultades en la normativa disciplinaria que rige la convivencia del centro, que en las exigencias técnicas o relaciones personales con iguales y profesores.

La segunda aplicación utilizó la prueba de Asociación de palabras de V. García Hoz y la correlación con el CAE. En este caso los resultados son claros y homogéneos con la excepción del CAE-compañeros cuya *r* es de 0'36. En cuanto al signo, a mayor inadaptación menor imaginación. Los coeficientes son 0'64 (CAE-total), 0'74 (Cae-profesores), 0'63 (CAE-didáctica) y 0'69 (CAE-escuela). Estos resultados corresponden al trabajo comentado de Julián Foj.

Quizá por el distinto contenido de las pruebas de creatividad utilizadas y del tamaño de la muestra no puede hablarse de una tendencia clara entre estas variables, al menos para el medio rural. En todo caso parece que el subtest del CAE, que se relacionaría más con ella sería, el cuarto o comunidad escolar.

## 7. El CAE y la inteligencia

Dada la sostenida y hasta fuerte relación que aparece entre el CAE, sobre todo el CAE-didáctica y el rendimiento académico y habida cuenta de la relación aún más consistente que aparece entre éste y la inteligencia, puede hipotetizarse una relación entre inteligencia y adaptación escolar, al menos para el subtest-didáctica y/o el total. Algunos de los trabajos reseñados aportan datos en este sentido.

Julián Foj obtuvo coeficientes que oscilan entre 0'14 para el CAE-escuela y la inteligencia global (T.E.A.-2 de L. Thurstone y G. Thurstone) y 0'69 entre ésta y el CAE-didáctica. Inteligencia e inadaptación correlacionan aquí positivamente.

Las puntuaciones de la Reducción de Tests de Ballard (Fernández Huerta) fueron correlacionados con el CAE en el trabajo de Cardona Andujar. De los cinco coeficientes, tres son prácticamente nulos y los otros dos son de 0'18 y 0'13. En ambos casos se utilizó el coeficiente de Pearson.

A otra muestra de 62 alumnos de 8º de EGB de un Colegio Nacional de la Coruña se le aplicó el CAE y el test del factor "g" de Catell, escala 2A<sup>17</sup>. En esta ocasión se calculó el coeficiente de contingencia que arrojó un valor de 0'36 obtenido de una tabla de 2x3. Los datos empíricos indican relación inversa entre inadaptación e inteligencia, mayor inadaptación en las chicas e inadaptación superior de todo el grupo en el CAE-didáctica en relación con el resto de los subtests. Ciertamente el tipo de coeficiente calculado impide apreciar con mayor precisión la cuantía de la relación.

La relación que aparece entre el CAE-total y el DAT es clara y significativa en cinco subtests (excepto con VR y NA). La muestra está compuesta de 24 alumnos de FP2 rama metal, estudiantes de un Instituto Politécnico de Vitoria. Sus edades oscilan entre 17 y 19 años. Inadaptación y aptitudes se relacionan inversamente. En cambio en otra muestra de las mismas características y centro sólo que estudiantes de la rama administrativa, aparece el mismo signo en la relación, pero con valores tan bajos que ninguno alcanza el rango de la significatividad<sup>18</sup>.

Por último, Moral Vico encontró en el trabajo ya citado una  $r$  de 0'27 entre el CAE-total y la puntuación total en el P.M.A., valor que no es significativo. En cambio entre esta última puntuación y el rendimiento encontró un valor de  $r$  igual a 0'59, claramente significativo.

## 8. El CAE y las relaciones familiares

Veamos finalmente si la adaptación familiar y escolar son interdependientes cuando estas macrovariables se operativizan en los ítems de unas pruebas. En dos situaciones



distintas se ha relacionado el CAE con dos instrumentos que miden aspectos del contexto familiar.

Jiménez González <sup>19</sup> aplicó al CAE y la FES <sup>20</sup> a una muestra de 48 alumnos (27 chicos) de 8<sup>o</sup> de EGB, asistentes a un C.N. de Talavera de la Reina. Calculó la *r* de Pearsons entre el total y las subescuelas de ambas pruebas. La matriz de correlaciones muestra una cierta relación entre inadaptación y cohesión (grado de compenetración y apoyo mutuo entre los miembros) y entre inadaptación y expresividad familiar (grado en que se permite y anima a los miembros a actuar libremente y a expresar directamente los sentimientos). Son significativos siete de los quince coeficientes en el primer caso y seis en el segundo. Estas subescalas, junto con las de conflicto, cubren la dimensión **relaciones** de la FES. Con esta última los coeficientes varían entre 0'10 y 0'46, siendo significativos solo tres. El signo de la relación es negativo en todos los casos de las dos primeras escalas. A mayor inadaptación, menor cohesión y expresividad familiar, o viceversa. En cambio es positivo con el conflicto. La expresión libre y abierta de la cólera y agresividad familiar se relaciona positivamente con la inadaptación.

Otra subescala que presenta ocho coeficientes significativos con el CAE es la de moralidad-religiosidad (dimensión desarrollo) destacando en este caso las chicas (tres *r* significativas sobre cinco y sólo una los chicos). La relación es inversa, a mayor inadaptación menor importancia a los valores y prácticas ético-religiosas o viceversa. La mayor relación aparece con el CAE-comunidad escolar y con el total, como ocurría en las dos escalas anteriores. Es de destacar que en este contexto el CAE-compañeros no ofrece una relación sensiblemente distinta al resto de los subtests como se observaba con el rendimiento.

Con el resto de las escalas del FES sólo aparecen dos coeficientes significativos por lo que obviamos comentarlas. Solo constatar que con las escalas conflicto (ya comentada), actuación (grado en que las actividades se enmarcan en una estructura orientada a la competición) y control (grado en que la dirección de la vida familiar se atiende a reglas y procedimientos establecidos) la relación con el CAE es directa en todos los casos. Ocurre lo contrario con el total de la FES y el CAE y con las subescalas organización (importancia que se da a una clara organización al planificar las actividades y responsabilidades familiares). Con el resto de las subescalas aparecen mezclados los signos positivos y negativos.

Por último Julián Foj relacionó también el CAE con un cuestionario de actitudes hacia la familia confeccionado por ella. Los coeficientes oscilan entre 0'57 y 0'70, calculando en este caso la correlación biserial entre inadaptación y actitud positiva o negativa hacia la propia familia. Los cinco coeficientes indican relación inversa inadaptación y actitudes positivas familiares.

## 9. A modo de conclusión

En general puede decirse que el CAE es un instrumento válido para el diagnóstico de la inadaptación escolar, sobre todo cuando preocupa el rendimiento académico reflejado en las calificaciones escolares. En este caso es el CAE-total y especialmente el CAE-

didáctica el que muestra una relación clara y consistente con las calificaciones escolares. Pero dado que entre el CAE y la inteligencia la relación baja sensiblemente y que además no es el subtest-didáctica el que presenta los coeficientes más altos con ella, puede indicarse que este subtest no es una prueba de inteligencia sin más. Mide ante todo un tipo de conductas sensiblemente relacionadas con las estrategias técnicas de los programas escolares.

El CAE-compañeros, sin embargo, apenas si ofrece relación con el rendimiento y con otras variables aptitudinales —inteligencia— o técnicas —hábitos de estudio—. Como mostraron los estudios de validación, este subtest debe relacionarse estrechamente con pruebas de adaptación social (así sucedía con el TBA social) o del tipo de sociogramas. Pero estas relaciones están aún por comprobar. Dada su escasa longitud (11 elementos) puede afirmarse que es el subtest menos fiable y quizá por ello y/o por su contenido específico, apenas si ofrece relación clara con las variables aquí estudiadas.

Cabe esperar una relación marcada entre inadaptación escolar medida por el CAE e inadaptación familiar y así aparece en uno de los casos. Pero teniendo en cuenta las muestras y el tipo de pruebas utilizadas en las dos situaciones, es preciso realizar más estudios antes de concluir en este aspecto. En cambio es más concordante la evidencia con respecto a los hábitos de estudio, a pesar de ser escasa. El hecho de que todos los grupos ofrezcan la mayor inadaptación en el CAE-didáctica unida a la relación que aparece entre este subtest y los hábitos de estudio, permite afirmar que éstos son un condicionante serio de la adaptación escolar. La innovación escolar —el cambio que se dice ahora— no viene o no viene solo por aceptar y comprender al alumno (si es que ello se hace), sino porque profesores y alumnos son capaces de aplicar y desarrollar las técnicas y habilidades propias de las distintas materias. Y ello requiere algo más que la actitud.

El medio social urbano o rural no parece ofrecer diferencias significativas en la inadaptación de los alumnos aunque empíricamente se observa una mejor adaptación en las chicas. Y en cuanto a la creatividad los datos sólo permiten aventurar la hipótesis de que sería el CAE-escuela el que mantendría con aquella una mayor relación.

Otras consideraciones se desprenden del análisis de los datos. Globalmente aparecen más inadaptados los chicos que las chicas, más los de BUP que los de FP, así como los alumnos más antiguos con respecto a los más jóvenes en el centro.

Los baremos del CAE casi han coincidido con las puntuaciones obtenidas por la muestra de Carrizo Olivares. Recordemos que procede de la misma población que la muestra normativa (Madrid-capital) y que los datos se obtuvieron durante el curso 1979-80. En los demás casos, la muestra normativa ofrece mayor inadaptación con la excepción del CAE-didáctica en el que no existen diferencias o éstas se reducen sensiblemente. Esta constatación plantea algunos interrogantes. En primer lugar, sobre el prado de generalidad que cabe atribuir a los datos obtenidos con muestras "representativas". No creemos que desde la fecha de construcción del CAE hasta hoy hayan cambiado notoriamente las condiciones escolares. Ni tampoco que Madrid-capital sea notoriamente distinta a otras ciudades españolas, salvo ciudades muy pequeñas o ambientes rurales. Pero la discrepancia apuntada sugiere que o bien ha habido un cambio cualitativo en la escuela o bien los alumnos "pasan" de ella o ambas cosas. El cambio cualitativo iría en la línea de actitudes más flexibles en el profesorado y en el régimen disciplinario que reduciría las

inadaptaciones de los alumnos. El "pasotismo" se produciría junto a lo anterior o al margen de ello. Pero habría aspectos más resistentes a la "actitud pasota" por su carácter objetivo y por los efectos inmediatos que produce como sería el caso del dominio de los contenidos cognitivos. También hay que apuntar que tal vez el contenido del CAE es más sensible a estos posibles cambios que el de las pruebas de inteligencia por ejemplo. Una revisión de los baremos parece necesaria, corolario que hay que aplicar a tantas pruebas al uso en orientación escolar. Quizá habría que revisar también el CAE-compañeros.

Soy consciente de las limitaciones de los datos aportados. El análisis multivariante se impone y se va a incorporar en otros estudios. Pero realidad y deseo se conjugan con dificultad en ocasiones. Lo que no invalida la utilidad del CAE para la investigación y la práctica escolar ni la actitud de su autora de revisar críticamente lo propio y extraño.

Por último indicar que cuando se inició la elaboración del CAE el proyecto fue más ambicioso. Elaborar tres instrumentos similares que midieran independientemente la adaptación escolar, social y familiar respectivamente. Y luego, al margen de su existencia independiente, confeccionar un solo cuestionario que midiera estos tres aspectos seleccionando para ello los mejores elementos de sus respectivos progenitores. Solo los dos primeros se llegaron a elaborar<sup>21</sup>. Y creo que fue una pena. Pues un instrumento así, concebido para y desde la población española, podría ser muy valioso en el contexto escolar. A lo mejor todavía no es tarde.

### NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1979): *Cuestionario de Adaptación Escolar (CAE)*, Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC, (Por cierre del Instituto lo distribuye en Madrid la Librería Pedagógica).
2. CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1973): *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 11-13.
3. JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1979): *El problema de la adaptación escolar*. Madrid, Anaya, p. 29.
4. CARRIZO OLIVARES, D.L. (1982): *Influencia de la adaptación escolar en el rendimiento educativo*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Experimental. (Es de lamentar que no se aplicara en esta investigación un diseño más integrado).
5. Es de destacar el rigor y cuidado en el diseño de la muestra y en la obtención de los datos.
6. CARRIZO OLIVARES, D.L., O.C., p. 272.
7. MORAL VICO, A. del (1984): *Relación entre la adaptación escolar medida a través del CAE, rendimiento académico y factores del P.M.A. en alumnos de 1º de BUP*. Madrid. UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental.
8. MIGUEL MATESANZ, F.D. (1983). *La adaptación escolar y su relación con otras variables psicopedagógicas*, Madrid UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Experimental y Orientación, (Inédito).
9. STEBBINS, L.B. (1977): *Education as Experimentation: A Planned variation model*. Tomo IV, Cambridge, Abt. Ass. Inc. (Massachusetts).
10. JULIAN FOJ, T.R. (1983). *La adaptación escolar medida a través del CAE y su relación con otras variables psicopedagógicas*. Madrid UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.

11. CASTELLANO QUEVEDO, M.C. (1983): *EI CAE y el fracaso escolar. Búsqueda de otras variables pertinentes en la explicación del fracaso*. Madrid UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
12. VICENTE MIEDES, J.J. (1983). *La adaptación escolar medida a través del CAE y su relación con los hábitos de estudio en alumnos de 8º de EGB*, Madrid, UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
13. PEREZ GALVEZ, F. (1983): *Influencia del Medio socio-cultural en la adaptación escolar de alumnos de 8º de EGB*, Madrid, UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
14. PEREZ GALV. Z. F. O.C., p. 43.
15. RODRIGUEZ MOSQUERA, M.G. (1982): *Relación entre medio rural/ urbano y adaptación escolar*. Madrid. UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
16. CARDONA ANDUJAR; J. (1984): *La adaptación escolar y su relación con otras variables psicopedagógicas*, Madrid UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
17. MADARIAGA LOREDO, M.C. (1984): *La adaptación escolar y la inteligencia*, Madrid. UNED. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
18. ALOY RUIZ, M.M. (1983): *La adaptación escolar medida por el CAE en dos grupos de alumnos de F.P. y su relación con otros tests de aptitudes y actitudes*. Madrid. UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
19. JIMENEZ GONZALEZ, F. (1983): *La adaptación escolar de los adolescentes y su relación con otras variables*, Madrid, UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
20. "Escala de clima Social en Familia", de Moos y colaboradores adaptada por TEA. La utilizó en fase experimental por lo que los baremos cotejados fueron los americanos. Evalúa el clima social en familia y consta de diez subescalas, de nueve elementos cada una, que se agrupan en tres dimensiones fundamentales: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad familiar. La suma de las subescalas da una puntuación global.
21. PEREZ JUSTE, R. (1979): *Inventario de adaptación social*, Madrid. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.

La Dra. Carmen Jiménez es profesora Titular de Pedagogía Experimental y Diferencial en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Sus líneas de investigación se centran sobre la prevención de la inadaptación escolar, la orientación de los alumnos de la UNED y las actitudes y valores de los estudiantes hacia el trabajo. UNED. Ciudad Universitaria. 28003. Madrid.